

APROXIMACIÓN EXPERIMENTAL A LA RELACIÓN EDUCATIVA: CONGRUENCIA ENTRE EL "ALUMNO MODELO" Y EL "COMPAÑERO MODELO"

Por J. GIMENO SACRISTÁN y
J. BEJARANO PÉREZ

La Pedagogía de los últimos tiempos ha puesto un especial énfasis en la relación profesor-alumno como uno de los nudos esenciales de la relación educativa. Esta relación es concebida de muy diferente forma según las épocas, lugares, situaciones específicas en las que se desarrolla y según las personas concretas implicadas en la situación. Si la preocupación por la persona del educador ha sido y sigue siendo constante en la pedagogía, no es menos cierto que siempre ha preocupado la relación profesor-alumno como una de las facetas de la vida del educador en el ejercicio de su vida profesional.

Diverso tipo de estudios, desde perspectivas diferentes, confluyen en este tema. Hagamos un breve recuento provisional.

1) La Pedagogía ha contado con las aportaciones asistemáticas de personas aisladas que comunican sus experiencias sobre las relaciones que han mantenido con sus alumnos. Esta aportación, si bien posee la frescura y riqueza que puede dar la experiencia vivida, carece de la sistematización y cientificidad que depuren los subjetivismos de una situación tan únicamente personal como es la relación profesor-alumno.

Quisiéramos hacer notar que al hablar de esta relación interpersonal podemos hacer referencia indiscriminada a la rela-

ción profesor-alumno o a la relación alumno-profesor, por la muy sencilla razón de que ambos polos de comunicación son causa y efecto de esa relación. Normalmente nosotros fijaremos la atención en el profesor como iniciador de la relación, teniendo siempre en mente que esa misma relación está determinada por la comunicación de signo contrario.

2) Por otra parte, las Ciencias de la Educación han contado con las aportaciones teóricas, fruto de la especulación racional sobre el tema, que han enriquecido en buena medida los conocimientos acerca de ese binomio interrelacional profesor-alumno. Pero dado ese mismo carácter especulativo y generalizador de esta reflexión, nos atrevemos a afirmar que dichas especulaciones han calado muy poco en realizaciones concretas a las que teóricamente dedicaba su especulación. Las prácticas educativas se encuentran fuertemente arraigadas en su peculiar contexto sociocultural, hasta el punto de ser un elemento más de ese mismo contexto y perder, en buena parte de las ocasiones, el poder de ser el motor modificador de ese contexto.

De otro lado, en la acción educativa, participan las personas en forma tan directa e implicada que quizá a las especulaciones intelectuales se les permita escasa penetración en una interrelación personal basada en actitudes y hábitos fuertemente arraigados.

3) Decepcionados un tanto por la inoperancia fáctica de la teorización, han surgido nuevas preocupaciones y puntos de partida en el tratamiento de la relación personal profesor-alumno. Una pedagogía existencial, basada en la realidad concreta en la que opera, ha querido observar y tipificar los modelos de conductas que se desarrollaban en la interacción profesor-alumno. De este modo, a base de establecer modelos de interrelación personal en la educación institucionalizada, se ha ganado en cuanto a una mejor comprensión de la pareja interrelacional profesor-alumno.

Pero estas nuevas concepciones y modos de enfoque de la situación siguen siendo criticables. Se olvida que la conducta

personal no se desarrolla en un vacío, ajeno a interferencias y determinaciones provenientes del ambiente material y personal en que se mueven los ejecutantes de la conducta.

4) De este modo llegamos a lo que, según nuestro parecer, constituye el enfoque más completo y real de las relaciones entre el profesor y el alumno. Este enfoque se ha enriquecido por las aportaciones de la antropología cultural, la sociología y la psicología social. Según esta nueva dirección de pensamiento, el profesor no actúa frente a un número concreto de alumnos, diferentes unos de otros, por supuesto, como unidades aisladas que, al encontrarse juntas, forman un grupo educativo de clase. El profesor se encuentra en interacción con un alumno que, a su vez, interactúa con otros compañeros, alumnos del mismo profesor. El profesor se halla frente a un alumno miembro de un grupo, en el sentido psicológico de la palabra.

Si la acción del profesor incide sobre esa realidad social que es el grupo, a su vez, el alumno, como miembro de ese grupo y con una posición y valencia concreta en esa interacción, influye en el profesor no sólo como individuo sino como elemento de su grupo.

Quizá por exigencias de la misma especulación intelectual, necesitada de una disección de la realidad para un análisis lineal de la misma, quizá por los "vicios" arrastrados por la tradición, lo cierto es que muchas de las ciencias que dicen llamarse humanísticas han contribuido a la deshumanización del hombre. Decimos esto en el sentido de que especulando sobre su objeto, el hombre, se han ido desligando de la realidad de su mismo objeto. Y no es que el reproche se dirija tanto a la ciencia misma como a la asimilación de la misma que tiene lugar en la mente de los que no la han hecho. En cierta medida este defecto ha sido padecido por la Pedagogía, ciencia humanística por excelencia. Al estudiar a los elementos personales de la misma, los mecanismos de la persona en que quiere basar su acción de perfeccionamiento, etc., se han ido produciendo una serie de datos que han sido asimilados de

forma lineal, tal cual se han producido, olvidando la realidad global en la que debían integrarse y a la que pretendía estudiar.

Los movimientos de educación personalizadora tratan de volver, como uno de sus objetivos, a las fuentes originarias de la especulación y al objeto sobre el que debe recaer esa especulación: el hombre.

Recapitulando, pues, nos quedaremos en este último enfoque: El profesor y el alumno interactuando entre sí, pero determinados en su interacción por un ambiente físico, sociológico e interpersonal. Ambos elementos personales captan y expresan de alguna forma la situación que les rodea y de la que en alguna medida son fruto.

* * *

Tradicionalmente se concibió a la relación educativa como una relación jerárquica y vertical a la vez que unidireccional. En tal relación la iniciativa partía del profesor y desembocaba en el alumno, elemento pasivo de la situación al que no le quedaba otra solución que acatar las iniciativas y demandas que le viniesen de arriba. Desde esta perspectiva había que concebir la relación profesor-alumno en el sentido de que el profesor inicia la comunicación, el alumno respondía a la demanda, y así sucesivamente. La iniciativa la llevaba el profesor.

Bien es cierto que existen elementos connaturales a esta relación, previos a ella, que hacen o refuerzan el hecho de que sea una relación de dependencia. La diferencia de edades, de saber, la finalidad del encuentro, la posición institucional y social del profesor, el desplazamiento de actitudes de dependencia familiar del niño desplazados a la figura de su maestro, etc., son factores que potencian ese tipo de relación vertical de comunicación prácticamente unidireccional. La relación educativa tradicional lo que hace es potenciar más aún este tipo de relación.

Frente a esta actitud se yergue la nueva pedagogía reclamando iniciativa para el alumno con el objetivo de hacer de él un ser independiente y capaz de asumir su propio destino. Desde este punto de vista paidocéntrico, el profesor no es el eje alrededor del cual rige la actividad, sino que es un elemento más, si bien de primera importancia, al servicio de ese objetivo personalizador.

El sentido de las fuerzas ha cambiado. En el sistema profesor-alumno se reclama la iniciativa para el alumno. El profesor será su guía, orientador, promotor de ideas, compañero, etcétera. Un papel más difícil que el tradicional, puesto que exige un mayor conocimiento de la situación y de su dinámica, junto a una exigencia de autocontrol de la personalidad, al tener que ser consciente de las reacciones que busca o puede producir.

Bajo el auspicio de estas nuevas orientaciones ya han surgido técnicas de diagnóstico para la relación profesor-alumno y ya se poseen los primeros resultados prácticos que confirman la teoría: Los grupos de alumnos con los que el profesor se muestra un interlocutor, preocupado en mantener la actividad del grupo, que toma en cuenta las iniciativas de los alumnos, que facilita el intercambio de ideas, que despoja los contenidos intelectuales de implicaciones emocionales, etc., estos grupos se convierten en entidades más productivas, más creadoras y menos agresivas¹⁻².

Experiencias en alguna forma semejantes han sido llevadas a cabo por Flanders, Amidon y Powell, llegándose a la conclusión de que el profesor que acepta y aclara los sentimientos de los alumnos en forma no amenazadora, que alaba y estimula la acción e iniciativa del alumno, que usa y

¹ WHITE, R. y LIPPITT, R., *Conducta del líder y reacción del miembro en tres "climas sociales"*. En la obra de CARTWRIGHT y ZANDER, *Dinámica de Grupos*, México, Trillas, 1971, págs. 349-367.

² LEWIN, K., LIPPITT, R., y WHITE, R., *Patterns of aggressive behavior in experimental created "social climates"*. En la obra de AMIDON-HOUGH, *Interaction analysis: Theory, Research and Application*, Londres, Addison-Wesley Publishing Company, 1967, págs. 24-46.

acepta las ideas que provienen de ellos, que hace preguntas, que estimula la iniciación de conversaciones por parte del alumno, suele obtener mejores resultados escolares con sus alumnos que el maestro cuya conducta es la contraria.

Estudiando clases que avanzaron más que otras, se pudo comprobar que sus maestros aceptaban y usaban cinco veces más las ideas de los alumnos. Se vio, así mismo, que esos maestros de clases más adelantadas usaban menos la orientación y crítica de la conducta de los alumnos; hablaron un diez por ciento menos y estimularon más la conversación del alumno³.

Poseemos pruebas, pues, de qué clase de interrelación entre profesores y alumnos es la más fecunda por la calidad de resultados que produce, tanto en el plano meramente personal como en el estrictamente académico.

* * *

A estas preocupaciones añadimos un punto más de reflexión. Hemos hablado de los distintos tipos de enfoque y modalidades que adoptan las relaciones profesor-alumno, considerando a éste como un ser en interrelación con otros, a su vez. Hemos podido comprobar muy someramente que existen ciertas variables *sociales* que, si son manejadas con inteligencia por parte del profesorado, permiten obtener mejores resultados académicos.

Estas consideraciones nos acercan a nuestro último escalón antes de entrar de forma plena al tema que motivó estas reflexiones que hemos ido desgranando. Hemos hablado de relación profesor-alumno como uno, quizá el que más, de los factores decisivos en la educación. La figura del profesor sigue siendo clave y lo seguirá siendo mientras nuevas formas de

³ AMIDON, E. J., *Interaction Analysis as a Feedback System in Teacher Preparation*. En la obra de RATHS, R. y LEEPER, R. R., *The Supervisor: Agent for change in Teaching*, Washington, D. C., A. S. C. D. Publications, 1966.

contacto pedagógico no reemplacen a lo ya conocido. Sea cual sea el tipo de pedagogía al uso, el profesor será la variable central, bien porque lleve el peso de la iniciativa y de la acción, bien porque haya pasado a una posición, si no de protagonista, sí de planificador de esa situación, dejando el escenario para las figuras motivo y destino de su acción. Póngase el peso que se quiera a esa relación vertical lo cierto es que su existencia es un hecho y a él hay que atenerse.

Pero replanteándonos una concepción humanista, personalizada, de la educación, no podremos olvidar la vida social del alumno en la que se halla inmerso. No se nos escapa que cualquier conducta o producto de la misma, los mismos resultados académicos de rendimiento, son el fruto de una personalidad completa. Bien es cierto que en cada caso los factores de inteligencia y de personalidad, en general, pesarán de muy distinta forma en una situación o en otra. Lo importante es tener en cuenta, por el momento, que un acto cualquiera es resultado de la persona y que tendrá las correspondientes repercusiones en toda la personalidad, considerando a ésta en su globalidad.

Dentro de los factores determinantes de la situación escolar se encuentran las motivaciones sociales de la personalidad. ¿Se piensa alguna vez que la aceptación que un alumno tenga en el grupo de su clase puede ser un determinante de su actuación y de ciertos resultados escolares que obtenga? Valga meditar sobre el muchacho revoltoso e inquieto en el aula. ¿Hasta qué punto no estará buscando una aceptación por parte de sus compañeros? ¿Es difícil creer que un alumno pueda buscar la aprobación de los demás, necesidad básica de la personalidad, por medio de una conducta escolar que puede ser coherente con la búsqueda de unos buenos resultados académicos o con un efecto totalmente contrario? Estos y otros muchos interrogantes se agolpan en nuestra memoria.

Bastará por el momento detenernos aquí, siendo conscientes de que el grupo escolar, en su acepción psicológica, es un campo de actuación del individuo. Baste pensar en que el

sujeto pasa buena parte del día, y aun del año, en la institución escolar. El resto del tiempo está determinado en alguna medida por las actividades, actitudes que desarrolla y productos que obtiene en la situación escolar. Es, además, tendencia universal el que los años de escolaridad se vayan extendiendo ocupando porciones de la vida media de un sujeto cada vez más importantes, bien en forma de escolarización, bien bajo formas de educación permanente o recurrente.

No es difícil sospechar que la vida del grupo de clase tendrá un peso importante en la vida del alumno. Más todavía si pensamos en las peculiaridades psicológicas de estos años, en los que la vida de interrelación social con sus compañeros ocupa una importancia considerable.

La pedagogía moderna recalca la importancia de la vida grupal del alumno, como miembro del grupo queremos decir, en la educación institucionalizada. Y ello por la simple razón de que el individuo vive y es tal individuo en función de una comunidad en la que surge y participa.

De todo ello se desprende que un enfoque integral del desarrollo de las actividades escolares en el marco institucional, para proceder a su análisis y estudio, deberá tener en cuenta este doble encuadre: Un alumno en relación interdependiente con su profesor y a su vez con el resto de sus compañeros. Cualquier conducta que desarrolle su acción en uno de estos dos ejes deberá ser interpretada en función de la proyección que alcanza en el otro eje, tanto a la hora de explicar sus motivaciones como a la hora de interpretar resultados. Un alumno, por ejemplo, que busca la aceptación del profesor puede estar motivado por la situación que ocupa entre sus compañeros dentro de la clase. Cuando sea captada su conducta por el grupo, su situación como miembro de ese grupo seguramente cambiará. La dirección del cambio y la dinámica de la acción dependerá de la situación concreta en que se desarrolle y los valores que la motiven.

Con todo lo dicho queríamos poner de manifiesto la necesidad de no disociar la relación vertical profesor-alumno de la relación horizontal alumno-alumno. ¿Hasta qué punto son congruentes estos dos tipos de relación? Repetidamente se ha venido diciendo que el profesor es un mal conocedor de la vida de grupo que desarrollan sus alumnos, bien por la despreocupación que pudiese tener por ese tema, bien porque su incapacidad y su posición no le permitan un análisis objetivo de dicha situación. Puesto que el grupo funciona por valores distintos, cuando no contrarios, a los que el profesor pudiese apreciar en sus alumnos, cabe, pues, pueda darse esa pugna de motivaciones en la percepción y en la acción. Un "cabecilla" que domina a su grupo puede ser serio motivo de preocupación para sus profesores en el momento que su influencia en el grupo sea contraria a la que el profesor desearía establecer. De hecho se han encontrado inexactitudes cuando se le ha pedido al profesor que defina la posición que cada alumno ocupa dentro del aula, desde un punto de vista sociométrico. Si bien esta inexactitud puede y suele ser bastante cierta, no es lo mismo afirmar eso, que, por extensión pensar que los valores que cotiza el profesor en sus alumnos son totalmente diferentes o contrarios a los valores que los compañeros cotizan entre ellos.

Es posible que cuando esa oposición tenga lugar haya que sospechar una cierta desconfianza del profesor hacia el niño en general o, lo que sería peor, una desconfianza radical hacia la vida en sus manifestaciones sociales. Es todavía frecuente constatar desprecio por la vida social entre los alumnos; mucho más frecuente, despreocupación sería el calificativo exacto. ¿Quién en alguna ocasión no ha oído criticar la "falsa camaradería" que los alumnos muestran en clase? Es posible que esta actitud se dé cuando la vida social del alumnado, cuando la clase como grupo, se opone a los deseos de control que el profesor muestra por ella.

¿Son o no son, pues, congruentes o compatibles los valores que el profesor estima en lo que él considera el "alumno

modelo” con lo que los alumnos consideran el “compañero modelo?”. Al final del trabajo intentaremos dar una vía de respuesta.

* * *

La Psicología Social ha recalcado modernamente la importancia de la percepción interpersonal como determinante de la relación interpersonal. Un individuo reacciona a otro, en una determinada situación, no por la conducta de ese otro sino por la percepción que tiene de esa conducta. Podemos dar limosna a alguien que creemos necesitado y ser interpretada nuestra conducta como una ofensa a su dignidad. ¿Qué ha fallado en ese trastueque interpretativo? ¿Qué mecanismos han operado para que lo que yo *quiero* expresar sea interpretado de forma contraria? ¿Cuáles son los mecanismos personales o de situación que traicionan mi conducta?

Traslademos esta temática a nuestro campo:

La percepción interpersonal profesor-alumno será la base de la relación educativa. Dos seres entran en comunicación a través de sus recíprocas percepciones, captadas por sentidos y mecanismos no siempre conscientes y conocidos.

Estudiando la percepción interpersonal en el seno de la relación educativa tendremos una forma eficaz de acercarnos a esa misma relación, partiendo, como partimos, del supuesto de que la percepción previa determina de alguna manera a la interrelación que se establezca.

Este modo de acercamiento al análisis de la acción educativa puede ser más positivo, e incluso debería ser previo al estudio de la personalidad misma del maestro. Desde tiempo viene pidiéndose, conscientes del problema, una selección del profesorado basada, o que tenga en cuenta al menos, en la personalidad del mismo. Con ello se cree poder hacer una selección más eficaz que seleccionándolos por su historial académico. En esta preocupación se pone de manifiesto la creencia, más o menos explícita, de que la personalidad del maestro

es un determinante importante de los resultados educacionales. Vendría a decirse algo así como: "Dadme una persona sana que permita el crecimiento del niño y lo demás vendrá por añadidura".

Sin entrar en lo correcto o incorrecto de estas posibilidades lo que sí es necesario pensar es que no es la misma cosa las cualidades personales consideradas en abstracto y esas mismas cualidades interactuando con otras, las de sus alumnos en este caso, en un marco concreto de referencia. Solamente en la interacción es donde se van a poner de manifiesto las actitudes personales que influirán en esa interacción.

Existen estudios importantes sobre la relación entre las actitudes del maestro y su relación positiva con los resultados académicos que con él obtienen sus alumnos. Ya hemos mencionado algunos de esos estudios aunque solamente fuese en forma sumaria. Lo que ahora queremos estudiar es el siguiente problema: *¿Cómo se concretizará un alumno determinado ante los ojos de un profesor?*

Ante este problema podríamos y deberíamos plantearnos una serie de cuestiones teóricas implicadas en la situación:

- 1) Clarificar los mecanismos que operan en la percepción interpersonal, en especial en la situación educativa.
- 2) Estudio de aquellas variables relativas al sujeto que percibe y que influyen en la percepción que va a estructurar.
- 3) Variables que hacen referencia al objeto, sujeto en este caso, percibido.
- 4) Interacción de variables del sujeto perceptor y el sujeto percibido.
- 5) Variables del medio que influyen en la situación interpersonal.

Los modos de estudiar algunas de estas variables pueden ser muy distintos. Nosotros hemos elegido en nuestro trabajo tres de ellos: a) Estudiar la forma en que el profesor percibe al grupo de alumnos ante los que se encuentra. b) Ver si un mismo profesor percibe de forma diferente a dos grupos de alumnos distintos. c) Comprobar si un mismo grupo de

alumnos es percibido de la misma forma por dos profesores diferentes.

La percepción interpersonal ha mostrado ser, lo mismo que la percepción de objetos, una conducta selectiva. Esto significa que al percibir a un sujeto se le aísla de su contorno, se le focaliza para hacerlo distinguible, lo que no significa que ese contorno deje de influir en la percepción que se elabora. En la situación educativa el profesor percibe al alumno. Para ello tiene que hacerlo distinguible de los demás, al menos en el momento en que se le piden las calificaciones al profesor para cada uno de sus alumnos. ¿En qué medida los aspectos grupales que hacen referencia a la posición que cada individuo ocupa en el grupo de clase no estarán pesando en la opinión que el profesor nos dé de sus alumnos? ¿En qué medida el standar de grupo no es una base sobre la que comparar a cada uno de los miembros de ese grupo?

De otra parte se sabe que la percepción interpersonal suele fijar la atención en unas determinadas cualidades. Se lleva a cabo una omisión de datos que se creen no hacen referencia al tipo de juicio que se pide o emite, o bien el sujeto, inconscientemente, no los toma en cuenta.

A este respecto cabría preguntarse: ¿En qué cualidades de la personalidad del alumno se fija el profesor al darnos una opinión de él? ¿En qué medidas variables no directamente implicadas en el rendimiento escolar sirven de base para juicios que el profesor emite sobre el rendimiento de sus alumnos? ¿Qué proyección tendrá el valor "rendimiento escolar" en la valoración que el profesor hace de sus alumnos en tanto que *personas*?

En una investigación realizada por R. Perron⁴ sobre la percepción de los alumnos por el maestro se puso de manifiesto que para los maestros y maestras que participaron en la experiencia, los alumnos buenos se diferenciaban de los alumnos

⁴ PERRON, R., *La perception de l'élève par le maître: Reflexions et suggestions a propos d'une questionnaire*, "Revue de Psychologie Française", 1962, VII, núm. 1, págs. 26-41.

malos por las siguientes cualidades, citadas en orden de importancia decreciente: Su alto nivel de inteligencia, la rapidez con que trabajan en clase, su perseverancia en el trabajo, su aspecto vivaz, la buena calidad de su trabajo, su buen control, la ausencia de excitabilidad, de impulsividad y de inestabilidad, etc.

Sin que esto sirva para tener que ser tomado al pie de la letra baste percatarse de los dos hechos siguientes: En la discriminación del buen alumno y del mal alumno intervienen en forma preeminente variables intelectuales y hábitos relacionados con la ejecución de las tareas escolares. Pero por otro lado vemos que están interviniendo variables de personalidad. Es necesario tomar en consideración la mezcla de estos dos tipos de variables de personalidad por medio de la que los profesores de esta investigación distinguieron a sus alumnos en cuanto a su rendimiento escolar.

La cuestión que se nos plantea es qué es previo a qué. ¿Es la personalidad del alumno la que determina su rendimiento y por éste es distinguido por sus profesores? ¿Acaso para el maestro la variable rendimiento va asociada en su mente a determinadas cualidades de la personalidad? En cualquier caso no se nos escapa la trascendencia de ambas posibilidades en el futuro de la relación profesor-alumno.

Lo mismo que ocurre en la percepción de los objetos del mundo exterior, en la percepción interpersonal nos fijamos en unos detalles más decisivamente que en otros. No sólo no vemos todo lo que se presenta delante de nosotros sino que vemos lo que ni siquiera existe, vemos lo que queremos ver, añadimos detalles inexistentes. Acabamos de constatar la posibilidad de que el "alumno modelo" para el profesor no sea únicamente el que obtiene buen rendimiento escolar, sino que además tenga unas cualidades concretas de personalidad. ¿Cuáles son esas connotaciones de personalidad que posee el "buen alumno" para su profesor? ¿Son las mismas para todos los profesores? ¿Son idénticas para todos los alumnos?

Los juicios que se realizan sobre las personas son de muy diverso tipo según el tipo de juicio que se pida y según a qué cualidad afecte. Algunos atributos de la persona son más visibles que otros y poseen una determinada estabilidad. Atributos como el sexo, y no tanto la edad, son relativamente estables y permiten juicios más seguros.

Cabe preguntarse: ¿Cuán estable es el rendimiento del alumno a lo largo de un curso o a lo largo de toda su vida académica? ¿Es la opinión del profesor y las formas en las que ésta se expresa al que ayuda a mantener o variar esa estabilidad? ¿Puede el concepto que el profesor tiene del alumno cambiar y ayudar en el cambio al alumno al que afecte una determinada opinión? La psicología ha puesto de manifiesto que la expectativa que un sujeto mantiene respecto de la conducta de otro, lo que espera de él, ayuda al sujeto sobre el que recae esa expectativa a lograr los resultados que se esperan de él, le inclinan a obrar en la dirección que esperan los demás. La teoría y práctica terapéutica de Rogers se basa en buena parte en estos postulados. En el campo educativo también hay evidencia de que la expectativa que el profesor mantiene de sus alumnos ayuda a que éstos caminen en la dirección esperada, o al menos el maestro cree que han caminado en esa dirección⁵⁻⁶.

Por lo que se refiere al origen de la percepción interpersonal, a la forma en la que se lleva a cabo la recogida de datos, parece que las teorías más aceptables son aquellas que hacen referencia a modelos inferenciales. Según dichos modelos, los juicios interpersonales se formarían a base de silogismos que partan de una cierta evidencia constatable, dando una importancia considerable al papel que desempeña el aprendizaje. Si opinamos que los muchachos "gorditos" son poco inquietos, cuando estemos delante de uno de ellos que presenta esa cua-

⁵ ROSENTHAL, R., y JACOBSON, L., *Pygmalion à l'école*, Bruselas, Casterman. Sin fecha.

⁶ PIDGEON, D. A., *Expectation and pupil performance*, Londres, NFER, 1970.

lidad física estamos predispuestos a esperar poca actividad de él. Estas deducciones pueden ser correctas o erróneas. Este tipo de deducciones que, como decimos, pueden no ser lógicas, nos proporcionan un entramado de cualidades según el cual juzgamos a las personas, encuadrándolas en una categoría u otra. Si creemos que dos cualidades se hallan unidas, si opinamos que se encuentran asociadas en las personas o en un tipo de personas y no en otras, cuando juzgamos a un individuo por una de esas cualidades lo estaremos juzgando por las dos a la vez. Si un seleccionador de personal cree o sabe, aunque sea inconscientemente, que la buena presencia física es importante para desempeñar un determinado puesto de trabajo con eficacia, a la hora de realizar una selección tenderá a elegir personas que posean las dos cualidades.

Podemos pensar que la mujer es menos eficaz que el hombre en trabajos intelectuales y ya, por esa premisa, ante cualquier representante del sexo femenino estaremos esperando menos rendimiento.

La asociación de cualidades en la mente del que percibe, conocida por *sistemas de personalidad implícita*, es diferente de unos sujetos a otros y de unas culturas a otras. No para todos, ni en todos los lugares, ver llorar a un hombre es señal de cobardía. Del mismo modo varían esas pautas, no sólo en función del que percibe y la situación en la que percibe, sino también en función del sujeto percibido.

Ya dentro de las conductas pedagógicas y haciendo referencia al profesor que percibe a sus alumnos, cabría preguntarse por: ¿Qué cualidades personales cree el profesor que se encuentran asociadas a determinadas cualidades escolares? ¿En qué medida cualidades no estrictamente académicas influyen en los juicios que el profesor da de sus alumnos? ¿En qué ocasiones confunde el profesor las aptitudes con las actitudes de sus alumnos? ¿Cómo podrán operar estas posibles desviaciones en distinto tipo de alumnos, según sea su edad, sexo, origen social, etc.? ¿Posee las mismas pautas de asociación de cualidades personales profesores de distinto sexo,

edad, pasado psicológico, satisfacción profesional, nivel de formación general y pedagógica, etc.? Englobando interrogantes: ¿Hasta qué punto los resultados y futuro escolar de los alumnos están afectados por variables emocionales que operan sin control?

Graves e importantes cuestiones se derivan de estos interrogantes y poco o casi nada sabemos de ellas⁷.

* * *

Para contestar a algunos de estos problemas nos planteamos una investigación piloto que ayudase a desbrozar el terreno un poco y pudiesen ser apuntadas hipótesis más fecundas de cara a trabajos posteriores.

Nuestras hipótesis eran las siguientes:

1) Si las teorías de la personalidad implícita son ciertas, si en la mente de las personas las cualidades se asocian a la hora de emitir un juicio sobre un sujeto, si estos supuestos son aplicables a las percepciones que el profesor realiza de sus alumnos, entonces resultará que las calificaciones que un profesor dé a cualidades diferentes de un mismo alumno podrán ser semejantes.

2) Esa coincidencia entre puntuaciones de cualidades distintas no será igual para todos los profesores juzgando a unos mismos alumnos ni tampoco lo será en el caso de que unos mismos alumnos sean juzgados por distinto profesor. Al estar en juego la personalidad del maestro que juzga y la de los alumnos juzgados es razonable esperar resultados diferentes.

Para simplificar un poco la cuestión, todos los sujetos que participaron en nuestro estudio pertenecían al sexo femenino. La razón de la elección de un sexo y no otro nos la propor-

⁷ Para ampliación de aquellos aspectos relacionados con la percepción interpersonal puede verse: COOK, M., *Interpersonal perception*, Londres, Penguin Books, 1971, y NEWCOMB, *Manual de Psicología Social*, Buenos Aires, Eudeba, 1969, 3.ª edición, tomo I, págs. 115-123.

cionaban simples razones de comodidad en la elección de la muestra a emplear. Participaron 200 niñas de edades comprendidas entre los diez y los trece años, repartidas en seis grupos. Como profesores se eligieron a seis profesoras con una experiencia semejante en el trato de sus alumnas. Las seis profesoras calificarían a las niñas de los seis cursos y cada curso sería calificado por dos profesoras. Al tener cada curso varios profesores se nos ofrecía la posibilidad de elegir a más de uno para recoger datos.

3) Si bien un mismo alumno puede provocar respuestas diferentes en distintos profesores, dada la variedad de factores que están entrando en juego, también se puede esperar una cierta congruencia entre las valoraciones que esos profesores hacen de unos mismos alumnos. Dicha congruencia se espera en función de variables culturales comunes a todos ellos o en función de expectativas de rol muy semejantes para uno y otro profesor. Al fin de cuentas les une la misma función con sus alumnos.

4) El profesor será capaz de hacer discriminaciones entre sus alumnos, será capaz de distinguirlos, en forma diferente según le pidamos que juzgue una cualidad u otra. Distinguirá mucho mejor, por ejemplo, a sus alumnos por su capacidad intelectual que por los intereses personales que posee cada uno.

5) Queremos saber si el status que el alumno ocupa ante la mirada del profesor guarda alguna relación con el status que el alumno ocupa en el seno del grupo escolar. Se trata de saber si los valores por los que se rige la relación vertical profesor-alumno son en alguna forma congruentes con los valores de la relación alumno-alumno en el seno del grupo escolar.

Procedimiento utilizado

Se seleccionaron en forma un tanto arbitraria una serie de variables que hacían referencia al alumno y teniendo como

base a las mismas las profesoras irían calificando a sus alumnas. Las variables elegidas eran las siguientes:

A) *Capacidad intelectual*. — Esta variable se especificaría en las siguientes subvariables:

Comprensión de las explicaciones dadas en clase.

Inteligencia general que posee el alumno a juicio del profesor.

Memoria general que tienen las alumnas según el profesor.

B) *Hábitos intelectuales de trabajo*. — Esta variable se especificaba en:

Constancia que la alumna muestra en el trabajo escolar.

Atención que presta en la clase.

Carácter esforzado y trabajador de la alumna.

Curiosidad intelectual que muestra por los asuntos escolares.

C) *Sociabilidad*. — Dicha variable se especificaba en las siguientes:

Aceptación que la alumna tiene entre sus compañeras a juicio de la maestra.

Egoísmo que muestra con ellas.

Apertura mostrada hacia los demás.

D) *Actitud del alumno hacia el profesor*. — Esta variable se especificaría en las siguientes subvariables:

Buena conducta de la alumna.

Amabilidad de la misma.

Obediencia que muestra hacia la maestra.

Educación y respeto que muestra con la profesora.

Esta lista de cuatro variables, especificadas en catorce subvariables, no tenían más objeto que servir de estímulo para que en la mente de las profesoras se diferencien los alumnos, calificados según esas variables, y poder ver hasta qué punto pueden significar cosas diferentes.

Distinguimos una variable de *capacidad intelectual* que queremos englobe de forma sumaria a aquellas aptitudes intelectuales base del trabajo escolar. Queremos saber qué opina el profesor del alumno respecto de esta variable y qué relación guarda con las demás.

Con la variable *Hábitos intelectuales de trabajo* queríamos significar una serie de cualidades enraizadas más en el subtrato de la afectividad y que son determinantes en muy buena parte de los resultados académicos que se obtengan.

La variable *Sociabilidad* pretende ver hasta qué punto el profesor conoce esta variable fundamental en la vida del aula, en tanto que también ella contribuye a los resultados académicos y que, además, determina otros resultados de la vida personal de los alumnos que el profesor suele desconocer.

Por medio de la variable *Actitud del alumno hacia el maestro* queremos ver hasta dónde podría incidir este aspecto de la relación interpersonal en la vida escolar.

Las subvariables no tienen otro objeto que tratar de especificar a la variable principal. Sabemos de antemano que dichas subvariables no tienen un contenido específicamente delimitado y diferente, por esa razón pueden significar cosas distintas en profesores diferentes.

Las catorce subvariables se le presentan a las profesoras ordenadas al azar en una forma impresa que permite a la profesora calificar a sus alumnas en una escala de siete puntos, según crea que poseen en mucha o poca medida las distintas cualidades que se presentan. De este modo, dando una hoja para cada alumna obtenemos un total de catorce puntuaciones para cada una. A partir de esas calificaciones podemos hacer una reagrupación de subvariables, según a la variable a que pertenezcan, y así, de este modo, obtener una puntuación

media para cada variable. Esta puntuación nos da la posición que el profesor cree que ocupa el alumno en la escala, en cada una de las variables. Será el índice que nos marque el status que el alumno ocupa a ojos del profesor.

Para comprobar la última hipótesis de nuestro trabajo aplicamos a los alumnos de la muestra una escala sociométrica, donde todos los miembros de la clase calificaban a sus compañeros en una escala de seis puntos según la profundidad de los *lazos amistosos* que mantenían con cada uno de ellos. Sumando las notas que cada alumno recibe por parte de sus compañeros, obtenemos el índice de amistad con que cada miembro del grupo cuenta entre sus compañeros. Este índice puede darnos una idea de la aceptación real o potencial con que los alumnos cuentan en su clase.

Ni el grupo de alumnas tiene noticia de las calificaciones que le pedimos a sus profesoras, ni éstas saben de la relación que vamos a realizar con los datos de la escala sociométrica.

Resultados

1) Una vez que cada alumna tenía las puntuaciones en las cuatro variables, podemos correlacionar esas cuatro series de datos en cada grupo de alumnas y así ver si el profesorado asigna puntuaciones semejantes en variables diferentes de la personalidad. Dada la naturaleza de las variables, desconocida en muchos casos por lo que a la peculiaridad de distribución se refiere, y la escala utilizada, decidimos usar un método de correlación múltiple, no paramétrico, como es el índice W de concordancia de Kendall. Es ésta una prueba estadística de bastante potencia que puede usarse una vez que los alumnos están ordenados en rangos. Partiendo de la ordenación de sujetos del grupo en las cuatro variables (tantas ordenaciones como variables), obtuvimos los siguientes índices de concordancia que quedan reflejados en la tabla núm. 1. Todos ellos son significativos y positivos.

Estas correlaciones, en algunos casos bastante elevadas, nos dan a entender que las profesoras dan status parecidos a sus alumnas en las diferentes variables que se les dieron. Querría esto decir que si la profesora X cree que la alumna Y es bastante buena en cuanto a la capacidad escolar que posee,

TABLA NÚM. 1

Índices de concordancia de Kendall

Grupo	Profesora	Índice W	N.º de sujetos
A	1	.84	32
A	2	.61	
B	1	.83	33
B	2	.80	
C	3	.67	37
C	4	.73	
D	3	.65	40
D	4	.78	
E	5	.71	30
E	6	.65	
F	5	.68	28
F	6	.51	

 200

existe la tendencia a que crea que también esa misma alumna es bastante aceptada por sus compañeras y que desarrolla buenas actitudes hacia su profesora.

Dos explicaciones se nos ocurren para interpretar los datos obtenidos:

a) Quizá sea un hecho cierto que el buen alumno es a la vez un buen compañero, aceptado por los demás alumnos de la clase, según, siempre, las técnicas que hemos utilizado. Es posible que exista un factor general de adaptación de la personalidad que es responsable de que las distintas cualidades se presenten en forma positiva; quizá el profesor no hace más que constatar un hecho que se da en la realidad, independientemente de la percepción que se tenga del mismo.

b) Cabe una segunda posibilidad: Esas cualidades no se presentan realmente emparentadas, sino que el resultado estadístico que hemos obtenido no sea más que el fruto de la incapacidad por parte de las profesoras para distinguir en sus alumnas cualidades diferentes. Esto es perfectamente posible como pudo verse al hablar de la asociación de cualidades en la percepción interpersonal.

Podría también sospecharse que las técnicas empleadas sean tan imperfectas que se han mostrado incapacitadas para que se permita hacer distinciones al calificar cualidades diferentes.

Sea cual sea la razón, el hecho es que el alumno se presenta así ante la mente del profesor. El profesor tendría impresiones globales de cada uno de ellos, afectando dicha impresión a distintas cualidades dentro de la misma persona. (No deberemos olvidar que los resultados obtenidos expresan tendencias estadísticas dentro de las que caben variaciones individuales e incluso casos donde la tendencia puede ser totalmente contraria.)

Como decíamos al principio, la percepción personal es previa a la conducta y le sirve de guía a la misma en alguna medida. Por esta razón lo que a nosotros nos interesa aquí es ver la manera como el profesor hace discriminaciones entre cualidades diferentes. En la medida que pueda realizarlas podremos también sospechar la posibilidad de que actúe de cara al alumno de muy diferente forma según la faceta de personalidad que entre en relación en un momento determinado. Pero vemos que esta capacidad es limitada.

Si bien el presente estudio no es más que un tanteo y no pretende tener alas de generalización, al menos los resultados obtenidos sí nos permiten adelantar una serie de meditaciones que opinamos bien merece la pena tener en cuenta.

Entre las variables sometidas a estudio estaban la actitud que el alumno muestra hacia el profesor, según la opinión de éste. Esta actitud englobaba la "buena conducta", la obediencia y amabilidad hacia el maestro (las maestras en nuestro

caso). ¿Es posible que esta actitud determine en alguna manera el juicio que el maestro se hace de la capacidad intelectual del alumno? ¿Es posible que, de por sí o por enlace con otras cualidades a las que el profesor las cree asociadas, la actitud hacia el maestro determine el resultado escolar? O por el contrario: ¿Cabe la posibilidad de que un buen resultado académico dé lugar a una buena opinión del profesor para con el alumno y este aspecto, o ambos a la vez, den lugar a actitudes del alumno que el profesor juzga como adecuadas? ¿Hasta qué punto no habrá una interrelación entre todas estas variables? ¿Hasta dónde influyen actitudes y aptitudes no estrictamente académicas en los resultados escolares? Cantidad de interrogantes y algunas posibles respuestas podríamos seguir estableciendo, pero dejemos colgando, pendientes de meditación, las ya expuestas.

J. R. Williams⁸, en un estudio con 370 estudiantes de la High School, ha encontrado una correlación significativamente positiva entre la capacidad mental y el rendimiento escolar con las calificaciones que el profesor da de sus alumnos según el efecto agradable o desagradable que producen en él rasgos físicos, emocionales y sociales de sus alumnos. Por éste y otros estudios se pone de manifiesto que ciertas variables de personalidad, en este caso tal cual son percibidas por el profesor, tienen un peso tan decisivo en los resultados escolares como lo pueda tener la inteligencia.

La primera hipótesis que nos planteamos ha quedado, pues, demostrada en forma positiva.

c) Según se adelantaba en la segunda hipótesis, la concordancia entre las puntuaciones adjudicadas al alumno por el profesor en distintas facetas de su conducta, será diferente según el profesor que juzga y según cuáles sean los alumnos juzgados. En el grupo A (ver tabla núm. 1) la concordancia que manifiesta el profesor 1 difiere significativamente de la

⁸ WILLIAMS, J. R., *Teachers' ratings of high school students on "likability" and their relation to measures of ability and achievement*, "Journal of Educational Research", 1962, 56, núm. 3, págs. 152-155.

concordancia dada por el profesor 2. Algo semejante y en diferente medida ocurre en los demás grupos de alumnos al ser calificados por dos profesores distintos.

Querría decirse que unos mismos alumnos son percibidos bajo pautas diferentes, son conocidos por sus profesores de una manera distinta desde un punto de vista cualitativo y que unos profesores diferencian más que otros distintas cualidades en los alumnos. La experiencia profesional que las profesoras de nuestro estudio tenían con sus respectivas alumnas era semejante.

¿Qué variables de la personalidad de las profesoras influirán en estas diferencias encontradas? ¿Qué variables de interrelación están operando para que un profesor sea capaz de discriminar cualidades que otro no es capaz o lo es en menor medida? ¿Qué cualidad es la fundamental para un profesor y cuál es para otro? ¿Qué cualidad arrastra el juicio e influye en las otras en un tipo de profesor o en otro? Para contestar a cada interrogante harían falta largas y cuidadosas investigaciones.

La variación también se presenta cuando un mismo profesor juzga a cursos diferentes. Una vez más se pone de manifiesto la variabilidad de los fenómenos perceptivos según se trate, en este caso, no del sujeto que juzga sino de los sujetos juzgados. ¿Cuál será el efecto total en el alumno de esta variación en los contactos que mantiene con distintos profesores?

d) A partir de las puntuaciones que el profesor da a cada uno de sus alumnos, para las distintas variables, podemos obtener una medida global. Esta puntuación expresaría el status total que el profesor da a cada uno de sus alumnos. Dicha puntuación nos permite hacer una ordenación de sujetos. Partiendo de las ordenaciones que las dos profesoras daban a cada uno de los cursos podemos hallar una correlación ordinal entre ambas ordenaciones. Esta correlación expresará la medida en que un mismo alumno tiene un status idéntico o diferente ante dos profesoras distintas. La tabla núm. 2 nos da las

correlaciones de Spearman para los seis grupos estudiados. Todas las correlaciones son significativamente positivas a un nivel de $p = .01$

TABLA NÚM. 2

<i>Grupos</i>	r_s	<i>Significación (t)</i>
A	.57	3,73
B	.73	5,94
C	.79	7,61
D	.83	9,17
E	.84	8,03
F	.74	5,60

Estas correlaciones nos indican que en buena parte los alumnos significan la misma cosa para distintos profesores, expresado este concepto en forma muy grosera. El resultado nos parece de la mayor trascendencia. Si la percepción guarda alguna relación con la conducta subsiguiente, algo que por otro lado no dudamos, se puede esperar una congruencia en las actuaciones de distintos profesores ante el mismo alumno. Esta congruencia dará base al alumno para estructurar sus respuestas al "profesor" como tal figura y por derivación a los demás elementos de la institución escolar. Si ello puede ser beneficioso para los alumnos que tengan posiciones meritorias a ojos del profesor, será definitivamente excluyente para aquellos que no disfruten de ese privilegio.

La causa de la concordancia en las cotizaciones de un mismo alumno por distintos profesores es explicable. En primer lugar hay que pensar en el hecho de que el alumno se encuentra en una misma situación escolar. Siendo así, es sospechable que desarrollará pautas de conducta parecidas ante distintos profesores. Su rol de "estudiante" posee una cierta univocidad en la interacción con distinto profesor. Por otra parte no hay que olvidar que la cotización que el profesor da de sus alumnos está fuertemente cargada por los aspectos académicos y es sospechable una importante correlación entre el rendi-

miento escolar de un mismo alumno con diferentes profesores.

La tercera hipótesis quedó, pues, demostrada en forma positiva también.

e) En la cuarta hipótesis sospechábamos la diferente capacidad que los profesores pondrían de manifiesto al hacer discriminaciones entre diversas cualidades de sus alumnos. Es decir que, mientras un profesor podría decir que un alumno A es mejor que el alumno B pero peor que el alumno C, en cuanto a sus hábitos de trabajo intelectual, por ejemplo, quizá no fuese tan experto para poder hacer esa misma diferenciación en cualidades como la aceptación que un alumno tiene entre sus compañeros, en opinión del profesor.

Para probar esta hipótesis usamos el siguiente procedimiento: Con las puntuaciones que todos los alumnos poseen en una variable detenemos una serie compuesta por tantos casos como sujetos hay en el grupo de que se trate. La capacidad de distinción que el profesor pone de manifiesto vendría expresada por la variabilidad que muestran las puntuaciones de la serie. Si un profesor asigna a todos sus alumnos la misma puntuación la variabilidad de la serie será nula y nos pondría de manifiesto que no ha hecho distinción alguna entre sus alumnos. Un índice de variabilidad más elevado significa que el profesor ha dado puntuaciones distintas a unos alumnos y a otros. Querría esto decir que según su opinión los distintos alumnos poseen una misma cualidad en distinto grado; los alumnos ocupan distintos status a ojos del profesor. Si comparamos los índices de variabilidad que se ponen de manifiesto en las distintas variables, podremos afirmar si el profesor diferencia mejor o peor a sus alumnos según la cualidad por la que los juzgue.

Como índice de variabilidad se ha elegido la *desviación típica*. La tabla núm. 3 nos muestra las desviaciones típicas, los índices de variabilidad, que cada profesor pone de manifiesto en las distintas variables de nuestro estudio, para los distintos grupos.

TABLA NÚM. 3

Grupo	Profesor	<i>Índices de variabilidad en las variables</i>			
		A	B	C	D
A	1	3,91	4,56	1,54	3,36
A	2	4,10	5,99	1,96	4,04
B	1	3,99	5,74	2,13	2,92
B	2	4,91	6,64	1,75	3,95
C	3	3,50	5,20	1,38	3,79
C	4	3,76	6,41	2,33	4,17
D	3	3,89	6,08	1,36	3,89
D	4	3,36	4,53	2,79	5,16
E	5	3,31	6,23	3,70	5,36
E	6	3	6,38	1,98	5,21
F	5	4,79	6,02	3,21	2,96
F	6	4,19	5,74	2,65	3,33

Comparando los índices de variación que cada profesor obtiene en las distintas variables se comprueba que en todos los casos, menos en uno, el mayor índice de variación lo da la variable B (Hábitos intelectuales de trabajo). El índice menor lo muestra la variable C (Sociabilidad). En posición intermedia y muy cercana una de otra se coloca la variable A y D (Capacidades intelectuales y actitudes del alumno hacia el maestro, respectivamente).

Traduciendo estos datos a términos comunes, significaría que el profesor diferencia bien a unos alumnos de otros cuando se le pide que los juzgue según los hábitos de trabajo intelectual, pero no sería en cambio demasiado experto por lo que se refiere a distinguir quien es mejor aceptado en su grupo.

Como es natural, el profesor diferencia mejor a sus alumnos en aquellos aspectos de su personalidad o conducta en más estrecha relación con la vida y conducta implicadas en el hacer pedagógico del profesor. Sin embargo puede presuponersele una cierta incapacidad para saber cómo funciona el grupo ante

el que actúa y cuál es la situación de cada alumno dentro de ese grupo.

Estos resultados podrían haberse sospechado de antemano. ¿Cuál es la razón para que las cosas ocurran de este modo? En primer lugar, el profesor se encuentra frente al alumno en tanto que le tiene que enseñar algo y el alumno aprenderlo. En torno a esta intención gira la vida del aula. Las actividades de un día de escuela tienen alguna relación con ese objetivo. Es natural que el profesor conozca a sus alumnos mucho mejor en esta faceta que en otras diferentes. Ésta es su primera obligación y sentido de ser, tal como se ha venido entendiendo hasta el momento presente. Es por lo tanto sospechable que esta faceta de la interrelación con sus alumnos se decisiva en la percepción que el profesor estructure de cada uno de sus alumnos.

Pero es interesante resaltar que la capacidad de discriminación era casi semejante en las variables: *Capacidades intelectuales* y *Actitudes del alumno hacia el profesor*. En algunos casos y con algunos grupos, discriminaron mejor en la segunda de estas variables que en la primera. Este resultado puede ser importante motivo de reflexión: Se plantea la posibilidad de que el profesor conozca a sus alumnos tan bien o mejor por las actitudes que él cree desarrollan hacia él que por las capacidades básicas de carácter intelectual. ¿En qué proporción influye una variable en otra? ¿En qué medida la cristalización de actitudes hacia el profesor, o la representación que éste se hace de ellas, no es anterior a cualquier otro conocimiento sobre el alumno? Si esta pregunta resultase positiva en la relación que postula. ¿Hasta dónde puede ser determinado el rendimiento escolar que un alumno obtiene en la institución escolar por las actitudes que le unen a su profesor? ¿Qué relación o inadecuación habrá entre las actitudes reales y la percepción que el profesor tiene de ellas? ¿En qué dirección podrá influir, y hasta dónde serán asimilados, los datos de diagnóstico psicológico que el profesor recibe de sus alumnos?

Se apunta una vez más la posibilidad de que ciertas variables extrañas a las que estrictamente deberían determinar el rendimiento académico influyan de forma decisiva en él como quedó mostrado por el trabajo de J. R. Williams que citamos.

Lo que puede apuntarse es que la percepción que el profesor tiene de sus alumnos estará influenciada en buena parte por lo que cree de sus hábitos de trabajo y por las capacidades intelectuales, como también ocurrió en el trabajo de R. Perron que hemos citado en el presente trabajo. Pero no debemos olvidar que en la variable *Hábitos de trabajo intelectual* entran variables determinadas, no tanto por estrictos factores intelectuales, como por aspectos afectivos del alumno: La constancia en el trabajo o el carácter esforzado y trabajador son aspectos que hacen referencia a motivaciones para el estudio, recompensas que el sujeto obtendrá, ciertas peculiaridades de carácter personal, etc.

La educación institucionalizada exige en nuestros tiempos cada vez mayor número de funciones al profesor, como medio de lograr ciertos objetivos en sus alumnos que hasta el momento no se le habían planteado. El cultivo de las funciones intelectuales ya no es el único objetivo de una educación que ha de tener cierta proyección sobre la vida entera de los educandos fuera del marco de las aulas. La educación estética y, de forma importantísima, la educación social y moral son objetivos que, entre otros, entran dentro de las aspiraciones de los curricula modernos. ¿Hasta dónde puede ser capaz la percepción personal de distinguir resultados en estas facetas donde la ayuda de los elementos técnicos no puede prestar demasiada colaboración? ¿Será posible lograr un mejoramiento de la destreza perceptiva con un entrenamiento adecuado? ¿De qué modo capacidades académicas o actitudes interpersonales determinarán los resultados en estas nuevas áreas de atención?

f) Por último queríamos ver si existía alguna relación entre los valores que pueda apreciar el profesor en los alumnos

y los valores que los alumnos aprecian entre ellos, dentro de la dinámica de sus relaciones interpersonales.

Disponiendo de un índice que nos muestra la posición relativa que el alumno ocupa ante el profesor, según una serie de variables que engloban a una buena parte de la personalidad del escolar y disponiendo, por otro lado, del índice de aceptación con que cada alumno cuenta en su grupo, podemos correlacionar ambas variables y obtener la relación que pudiese existir entre ambas. La tabla núm. 4 expresa los índices de correlación de Spearman entre las dos variables mencionadas. Todos ellos son significativos y positivos, al menos a un nivel de probabilidad de $p = .05$.

TABLA NÚM. 4

<i>Grupo</i>	<i>Profesor</i>	r_s
A	1	.37
A	2	.36
B	1	.64
B	2	.78
C	3	.74
C	4	.66
D	3	.59
D	4	.51
E	5	.58
E	6	.50
F	5	.38
F	6	.43

Quiere esto decir que sí existe congruencia entre los valores apreciados por el profesor en sus alumnos, valores cargados de un peso específicamente escolar, y los valores de *amistad* que las alumnas aprecian entre ellas. Traducido esto en terminología más al uso quiere decirse que resulta posible ser un "buen alumno" y a la vez ser "buen compañero", o todo lo contrario: malo para ambos. Las correlaciones varían según el grupo y el profesor de que se trate. Quiere decirse que

la congruencia es distinta entre un mismo profesor y grupos de alumnas diferentes o entre distintos profesores y un mismo grupo de alumnas. Aunque la edad de las alumnas variase entre los 10 y los 13 años solamente, los valores de la dinámica del grupo son diferentes de unos alumnos a otros. También los valores que un profesor aprecie pueden ser diferentes a los de otro. Ambas variables en interrelación pueden producir efectos diferentes.

Independientemente de la especulación que pudiese provocar el resultado hallado, vamos a pensar en nuestra experiencia concreta. Unas maestras calificaron a unas niñas. El hecho de que el sexo fuese común a todos los elementos implicados en la experiencia es un dato importante para interpretar esa congruencia entre el "alumno modelo" y el "compañero modelo". El papel del sexo es un dato importante en la percepción interpersonal. ¿Qué congruencia se hubiese obtenido si se hubiera estudiado el caso de que son profesoras las que califican a niños, o si esas mismas niñas de nuestra muestra hubieran sido calificadas por profesores varones? ¿Se dará la misma congruencia en el caso de profesoras calificando a niñas que en el caso de profesores calificando a niños? En términos generales. ¿La dinámica del grupo escolar de niñas estará más o menos cercana del punto de vista de la profesora adulta de lo que lo estará la dinámica del grupo de niños respecto del profesor adulto? ¿En qué combinación de sexos, del profesor y del alumno, se dará la mayor cercanía o ruptura de valores? ¿En qué proporción los valores que el profesor asigna a sus alumnos respecto de su rendimiento escolar no determinarán en alguna forma las estructuras grupales que los alumnos establezcan entre ellos?

Por el momento no podemos contestar a todas estas preguntas. Lo que sí creemos es que la relación que pueda existir entre todas estas variables tiene una importancia decisiva en la relación educativa y en los resultados que ella pueda determinar.

Los resultados de este estudio piloto nos parecen interesantes, aunque solamente sea por la inquietud que nos producen. En este caso estudiado existió esa congruencia entre valores de la relación vertical (profesor-alumno) y los valores de la relación horizontal (alumno-alumno). Las técnicas utilizadas fueron muy imperfectas y a partir de ellas se obtuvieron resultados que son criticables. Pero al menos queda planteada la posibilidad de ejercer una acción sobre el alumno de cierta eficacia y trascendencia por estar potenciada por los dos polos fundamentales de influencia a que está sometido: el profesor y sus compañeros.

Poseemos evidencia por estudios más amplios, en tanto que manejan muestras de mayor amplitud, de que sí hay relación positiva entre los valores que da la institución escolar por el rendimiento académico y la "valencia" que el alumno obtiene en el grupo de compañeros.

Nuestro objetivo fue plantear la importancia de la percepción interpersonal en la relación educativa y en los productos que el alumno saque de la institución escolar. A base de interrogantes, más que de respuestas, hemos querido dar cumplimiento a nuestra intención. Si bien los resultados obtenidos son muy parciales, aceptéseles como guía para escudriñar en la realidad y aunque sólo sea por los interrogantes que nos sugirieron.

Quedamos donde partimos: La percepción interpersonal tiene una importancia decisiva en la conducta interpersonal. Esa percepción dista de ser perfecta y por lo tanto se traducirá en errores que quedarán entorpeciendo la flexibilidad y adaptación de la conducta que se derive. En la práctica pedagógica estos problemas cobran especial relieve al proyectarse en la relación educativa y determinar resultados académicos. No olvidemos que buena parte de lo que un sentido amplio y científico es educación la forman las relaciones personales. Variables de personalidad del maestro, del alumno y de la interrelación de ambas, han mostrado estar relacionadas con el ren-

dimiento escolar y, a veces, más de lo que están los datos de inteligencia obtenidos a base de tests.

¿Qué función realizan los sistemas escolares en la selección de los alumnos? ¿Qué es lo que realmente seleccionan? ¿Quiénes son los favorecidos y quiénes las víctimas? ¿Qué papel juega el profesorado en este proceso?